

Textbook of Special Needs Education

# 特別支援 教育

監修

松浪健四郎  
三好仁司

藤田主一

編集

齋藤雅英 宇部弘子 市川優一郎  
長沼俊夫 舟橋 厚 村井敬太郎



中山書店

# 序

本書は教職課程の「特別支援教育」のテキストとして作られた。約20年ぶりに教育職員免許法が全面的に改正され、2019年度より始まった教職課程に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が新たに加えられることになったためである。その背景のひとつは、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して、よりよい支援ができるようにするためと考えることができる。

学校教育の現場では、さまざまな課題が山積しており、障害の有無に関係なく配慮や支援を必要とする児童生徒が多数存在している。そのため、教員には新たな知識や支援方法の取得が求められている。免許法の改正では教職課程の質保障の観点から、教職課程の編成に当たり参考とする指針である「教職課程コアカリキュラム」が示された。本科目のコアカリキュラムには、通常の学級に在籍する特別の支援を必要とする児童生徒が、学習活動で達成感をもちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、必要な知識や支援方法を理解することが全体目標として掲げられている。つまり、すべての児童生徒を対象に、その困難に気づき、適切な支援を重ねることが求められているのである。

このテキストは、日本体育大学の教員が中心となって執筆されているが、わが国の特別支援教育を最前線で推進してこられた諸先生にも執筆いただけることとなった。そして、前述のコアカリキュラムに沿って作成されていることから、教職課程のあるどの学校でも使用することができる。

さらに深い学習を希望する場合には、章末に掲げた参考図書などを活用していただきたい。本書のなかで展開されている一人ひとりの違いを理解し、認め合うこと、そしてそれにとまなう課題に対する具体的な指導方法が、現在そして将来にわたって役立つことができれば幸いである。本書が、教員をめざす大学生や、児童生徒にかかわるすべての教職員や教育関連の関係者などに読まれ、講義や研修に活用され、特別支援教育の充実が図られることを期待している。

最後に、本書の企画から出版まで多大なるご厚意を寄せていただいた中山書店の鈴木幹彦氏に、こころより感謝申し上げる次第である。

2021年3月

日本体育大学スポーツ文化学部准教授  
編者を代表して 齋藤雅英

# 目次 Contents

監修のことは—これから教育者をめざす君へ…………… 松浪健四郎／藤田圭一 1

## 第 1 部 特別支援教育の歴史と制度 9

---

### 1. 特別支援教育とは…………… 尾崎康子 10

障害の概念 特殊教育から特別支援教育へ インクルーシブ教育 就学のプロセス  
就学奨励

### 2. 特別支援教育の制度…………… 清水直治 20

障害のある児童生徒の特別支援教育 障害のある児童生徒の学びの場  
特別な支援が必要な児童生徒の学習指導要領 障害のある児童生徒の教育課程  
インクルーシブ教育システム構築のために

## 第 2 部 障害特性の理解と支援および指導の方法 31

---

### 3. 視覚障害と聴覚障害の理解と支援…………… 市川優一郎 32

視覚障害（視覚の仕組みと視覚障害 分類 原因 特徴 教育課程 指導方法）  
聴覚障害（聴覚の仕組みと聴覚障害 分類 原因 特徴 教育課程 指導方法）

### 4. 肢体不自由と病弱の理解と支援…………… 長沼俊夫 44

肢体不自由（肢体不自由とは 原因となる主な疾患と特徴 教育機関と教育課程 指導法）  
病弱（病弱とは 病弱教育の対象 教育機関と教育課程 指導法）

### 5. 知的障害の理解と支援…………… 星野真由美 56

概念 分類 原因 特徴 教育課程 指導方法

6. 言語障害の理解と支援 ..... トート・ガーボル 64  
概念, 定義 分類 支援 教育課程

■ 重複障害 ..... 宇部弘子 77

発達障害とは ..... 宇部弘子 80

---

7. ASD の理解と支援 ..... 舟橋 厚 84  
概念 分類 原因 特徴 教育課程 指導方法

8. LD の理解と支援 ..... 野口謙二 94  
概念 分類 原因 特徴 教育課程 指導方法

9. ADHD の理解と支援 ..... 岡部康成 104  
注意の働きと ADHD 分類 原因 特徴 教育課程 指導方法

## 第 3 部 教育対象の特徴と指導方法の工夫 ..... 113

---

10. 幼稚園等における特別支援教育 ..... 若尾良徳 114  
発達の課題と子どもの特徴 発達を促す生活や遊び 子ども同士の関わり合い  
早期からの教育相談 保護者支援

11. 小学校と中学校における特別支援教育 ..... 村井敬太郎 126  
発達の課題と子どもの特徴 園および学校間の連携 教育課程実施上の配慮事項  
進路指導とキャリア教育

12. 特別な教育的ニーズのある幼児, 児童および生徒の理解と支援 ..... 亀岡聖朗 140  
貧困家庭の子ども (貧困家庭の子どもの生活困難 学習上の課題と対応 支援組織)  
母国語の異なる子ども (母国語の異なる子どもの生活困難 学習上の課題と対応  
支援組織)

<b>13.</b>	通級による指導および自立活動.....	三村 覚 156
	「通常級」と「通級」 通級指導の対象と時間数 通級指導の内容 交流および共同学習 通級における自立活動 自立活動の目標 自立活動の内容 通級教室との情報連携	
<b>14.</b>	個別の指導計画および個別の教育支援計画.....	鈴木悠介 166
	個別の指導計画 個別の教育支援計画 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の関係性 計画書の管理	
<b>15.</b>	支援体制.....	竹内麻子 178
	学校内における特別支援教育体制（校長の責務と組織的・計画的な体制整備 校内委員会 実態把握と校外のリソースの活用 特別支援教育コーディネーター） 保護者との連携（保護者への対応のあり方 保護者との協働）	

## topics

大日方さんの隣を歩いて見えてきたこと.....	横田匡俊 19
手がなくても"五体満足".....	本堂杏実 30
パラ・アスリートの超人たち.....	田中信行 79
視覚障害者柔道から考えるインクルーシブな社会.....	初瀬勇輔 103
パラ水泳を知っていますか?.....	杉沼春美 112
自閉スペクトラム症の友だち関係を支援するバディ・システム.....	森脇愛子 139
障害者スポーツにおけるメンタルサポート.....	荒井弘和 165
おわりに.....	三好仁司 189

## 執筆者一覧

### ■ 監修

- 松浪健四郎 日本体育大学理事長  
藤田主一 日本体育大学スポーツ文化学部  
三好仁司 日本体育大学体育学部

### ■ 編集

- 齋藤雅英 日本体育大学スポーツ文化学部  
宇部弘子 日本体育大学児童スポーツ教育学部  
市川優一郎 日本体育大学体育学部  
長沼俊夫 日本体育大学体育学部  
舟橋 厚 日本体育大学体育学部  
村井敬太郎 日本体育大学体育学部

### ■ 執筆

- 尾崎康子 東京経営短期大学こども教育学科  
清水直治 星槎大学共生科学部  
星野真由美 育英大学教育学部  
トート・ガーボル 相模女子大学学芸学部  
野口謙二 サザンミシシッピ大学心理学科  
岡部康成 帯広畜産大学畜産学部  
若尾良徳 日本体育大学児童スポーツ教育学部  
亀岡聖朗 桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部  
三村 覚 大阪産業大学スポーツ健康学部  
鈴木悠介 東京都立高島特別支援学校  
竹内麻子 世田谷区子ども家庭課

### Topics

- 横田匡俊 日本体育大学スポーツマネジメント学部  
本堂杏実 日本体育大学  
田中信行 日本体育大学体育学部  
初瀬勇輔 株式会社ユニバーサルスタイル  
杉沼春美 日本体育大学 / 日本知的障害者水泳連盟  
森脇愛子 青山学院大学教育人間科学部  
荒井弘和 法政大学文学部

## 監修のことば

これから教育者をめざす君へ

## 特別支援教育とスポーツ,そして未来へ

日本体育大学が附属の高等支援学校を北海道の網走市に設置して、はや5年の歳月が経つ。国立や公立の教員養成大学が支援学校を設置するのは、アメリカの旧師範大学の影響であろうが、経営的には税の投入なくしては成り立たない。なのに、日体大は果敢に日本初の試みとして、私立大学でありながら支援学校の設置に踏み出した。冒険である。教育に関わる強い覚悟なくして挑戦できない経営の難しい学校であろう。教員養成大学として永い歴史を誇る日体大は、特別支援学校教諭免許状を出すべく先陣を切った。

日体大理事会、評議員会、そして教授会や同窓会の皆さんの理解なくしては、支援学校の設立は困難であるが、日体大に関係する多くの皆さんには「人間愛」があった。私立大学でありながら日体大が全国に教員を輩出し、すべての児童・生徒を指導する立場にあるがゆえ、他大学の卒業生に見られない強烈な「人間愛」が、一人ひとりの卒業生に宿っていて賛同してくれたのだ。この『日体魂』こそが、私たちの誇りである。

1964年の東京オリンピック、レスリング競技で忘れがたい試合があった。トルコ代表のフセイン・アクバシュ選手対日本の上武洋次郎選手の決勝戦。フリースタイル・バンタム級、アクバシュ選手は前年の世界チャンピオンだった。金メダル最有力候補だ。

試合は上武選手の勝利、アクバシュ選手は銀メダルだったが、顔に笑みをうかべて上武選手を讃えたのが印象的であった。表彰式は、日本人観客が大拍手をこのトルコ代表選手に贈り、彼の敢闘を、勇気を眼に焼きつける。私は大変なショックを受けた記憶を今ももち、いつも困ったときに蘇るほどの強烈さであった。

アクバシュ選手は、真っすぐ歩けない小児マヒ(ポリオ)のレスラーだったのである。ポリオ・ワクチンのなかった頃、日本でも多くの小児マヒの人たちがいた。大きな肉体のハンディをもちながら、スポーツのなかでも過激かつ過酷であるレスリングに取り組み、立派にオリンピック・メダリストの仲間入りを果たした。私たちに大きな感動を与えてくれたばかりか、人間の強さを説いてくれもした。

数年後、私は彼にインタビューした。「なぜ、強くなれたのですか」との問いに、「ハンディを逆利用し、独自の技術を創造できたからでしょう」と、はにかみながら語ってくれた。

私は日体大3年次終了後、アメリカの州立東ミシガン大学教育学部体育学科に編入した。レスリング部の監督宅でホームステイをしたり、学生寮で生活した。1ド



ル 360 円、日本がまだ敗戦国としての形跡をとどめていた時代であった。ゆえに先進国アメリカの印象は強烈で、何もかも刺激的。学ぶべきことが多かったばかりか、留学生の多さに驚きもした。

旧師範大学の歴史を誇っていた大学だけに、キャンパス内に立派な「ハンディキャップ・スクール」が設置されていた。教育学部生たちには、必修科目として実習をその学校で行うカリキュラム。私は週に 2 回、学校を訪れて体操と水泳を指導した。1 クラス 15 名、全員、サリドマイドによる両手に障害のある児童たちであったが、マット運動を教えると喜ばれた。前転だけでも彼らは興奮した。水泳も同様に喜ばれた。

私は、すべての子どもたちに体育やスポーツが必要なのだ、と痛感した。また、どんなハンディを肉体的にもとうとも、身体を動かす欲望を強くもっているということも学んだ。逆に健常者の私たちのほうが、「障害児に運動をさせてはいけない」と決め込んでいることを反省した。当時、私には障害児に対する偏見があったことを恥じるばかりである。

1992 年のオリンピックはスペインのバルセロナで行われた。私は NHK-TV のレスリング解説者として現地入りしていた。日本の報道各社は多数の記者や関係者を送り込み、報道合戦は熱を帯びていた。

日体大 OB のマラソン代表の谷口浩美選手、有森裕子選手らを沿道で大声あげて応援した。世界的に紛争がなく、文字どおり平和の祭典であった。

オリンピックが終わった翌日から、車いすの人たちを街で多く見かけた。「パラリンピックが始まる」という。日程を変更して開会式を観た。感動するしかなかった。オリンピックと同様の興奮を感じる。キリスト教国だからパラリンピックに人気があるのだと思っていたが、それは私の誤解であった。

帰国して新聞を見た。各紙ともベタ記事 10 行、あの開会式を、なぜきちんと伝えられないのか。あんなに多数の記者たちがいたのに、いったい、どこへ行ってしまったのか。記者たちには障害者たちの競技会なんて興味を示すイベントではなかったのだ。悲しい現実であった。

当時、私は朝日新聞に月 1 回、「新聞批評」を連載していた。「記者たちの偏見にショック、障害者たちを応援すべき」という内容の原稿を書いた。以後、朝日新聞の運動面では、障害者スポーツを大きく報じてくれるようになったうえ、NHK も追随してくれるようになる。

私の代議士時代、「『スポーツ振興法』は古くて現実にマッチしていない。東京に再びオリンピックを招致するためにも新しい法律が必要だ」という声が上がリ、自民党の遠藤利明(元五輪相)代議士を中心に私たちは「スポーツ基本法」を立法する議員連盟を作り活動した。

「スポーツは世界人類共通の文化である」と前文 1 行目にあるが、これは私が書かせたものである。老若男女を問わず、健常者や障害者を問わず、国民すべてがスポ

ーツをする権利を有するという法律，国と自治体はそのために施策を講じなければならない。

プロとアマの垣根がなくなったこと，高齢者や障害者についても記述されたこと，オリンピック・ムーブメントが内包されていることなど，新しい解釈が法律に盛り込まれた。とりわけ，障害者がスポーツに取り組みやすくしている点は，古い振興法では無視されていた面だ。高齢者にしてもしかり，スポーツは若者だけの文化だと捉えていた反省もあろうか。

「スポーツ基本法」は，世界中の発展途上国やアジアの国々のモデルになることも視野に入れて作成された。国際化された社会，それは共生社会であることが前提である。すべての人々が相互理解を深め，仲よく暮らすことができる，スポーツを楽しめる社会を創造することが大切である。

2021年開催予定の東京オリンピックやパラリンピックは，1964年時のそれとは異なる。64年のオリンピックは，日本が敗戦から立ち直り，先進国への仲間入りを謳う大会で，一種の革命であった。ソフト面，ハード面，いずれも敗戦後18年で先進国を凌駕する勢いで国を変え，多くのレガシーを残した。

2021年の大会は，あらゆる差別をなくし，あらゆる偏見を捨て，すべての人たちが共生する社会を構築することをレガシーとするものだ。一人ひとり国民の心が充実し，文字どおりのバリアフリーの国家建設を世界に披露するものでなければならない。それが近代社会の象徴であろう。

望んで障害をもった人はいない。この人たちに希望と勇気をいかにすれば与えることができるか。それを私たちが考え，行動すべきだ。

「労作教育」「スポーツ教育」「情操教育」の3本柱を主軸に，日体大附属高等支援学校はスタートした。新しいタイプの人材を輩出し，期待される学校にせねばならないと覚悟する。

日本体育大学理事長  
松浪 健四郎

## 青年は教師をめざす

毎年、大学入学試験の試験監督を担当しているときに、静寂な教室のなかで受験する高校生の姿を観察することが多い。かなり重々しい雰囲気であるため、その静寂を破ることは許されないが、問題冊子をパラパラとめくる音や鉛筆を縦横に動かすことで、それが何か無言の自己主張であるかのように見えてしまう。高校生は、決してそんなことを考えて受験するわけではないが、一人ひとり顔が違うように、どのような状況でも必ず個性があるものだと実感する。彼らは、見事、大学生になった後に、いつの日か今の自分の行動を思い出すことがあるのだろうかと思いを馳せる。

そのような高校生と、面接試験で向かい合うことがある。さて、この高校生はどのような考え方をもっているのだろうか。それを知るには、対面して会話するのが最もよい。そこで、まず緊張している高校生に安心感とリラックスした気分を与える意味もあって、「あなたは、なぜこの大学を受験したのですか。志望動機を教えてください」という質問を投げかけてみる。この質問に対しては、おそらく事前に練習してくるはずなので、しっかり答えられると、彼らはここで落ち着きを取り戻すことができる。そこから個性である。そして、彼らの多くは、必ずと言ってよいほど「私は将来、保健体育の教師になって、子どもたちを指導したい」と答えるのだ。そのように言ったのだから、さらになぜ教師になりたいのかという理由をいろいろ考え出さなければならない。自分が授業のなかで教えを受けたり部活動のフィールドのなかで指導を受けたりした特定の教師やコーチを頭に描き、その人と自分を同一視して、今度は自分が教師やコーチの立場になって、子どもたちに体育やスポーツの楽しさを教えていきたいという結論に到達する。懸命に話しているプロセスにも個性がある。もちろん、そのことばに偽りはないはずだが、まだまだ教えを受ける側なのに、入試という場面では教える側に立って答えなければいけないようだ。流暢に話せると、「やった、うまく話せた」と思うに違いないが、そこから次の個性が問われてくる。

学生の皆さんは、「でもしか先生」ということばを聞いたことがあるだろうか。1945(昭和20)年8月に太平洋戦争が終結し、戦後の復興が進むなかで、全国各地の学校では教師の絶対数が不足していた。さらに高度経済成長と並行して教員採用数が増加し、1970年代ごろまで教師を志望する者は比較的容易に就職することができた。しかし、経済成長に関わる華やかな職種に就けない者、とくにやりたい仕事が見つからない者は、仕方がないから「先生でもやろうか」という消極的な動機で教職に就くことが多かった。あるいは自分の能力を振り返り、今の自分にはとくに

優れた技能がないので「先生にしかできない」という理由で教師を選択する者がいた。「でもしか先生」とは、そのような者を揶揄したことばである。当時、「でもしか先生」がどの程度存在していたのかは不明であるが、そのような安易な姿勢の教師に教育された子どもたちも、今やかなりの高齢者である。現在では、教職課程での履修内容が増え、また教員採用試験が難しくなっていることから、教職への道は当時に比べると狭き門である。そのため、「でもしか先生」ということばは、すでに死語である。むしろ、今は「なるには先生」（教師になるには積極的な活動が必要だという趣旨）を問う時代であるといっていよう。

戦前の教員養成は、師範学校や高等師範学校が担っていた。戦後はこの制度が改められ、文部省（現在の文部科学省）から認定された教職課程を有するすべての国公私立大学において、所定の単位を修得すれば教員免許状を授与される。たとえば、文部科学省が発表している学校基本調査を見ると、1960（昭和35）年の大学・短期大学への進学率が10.3%（高等学校への進学率は57.7%）だったのに対し、2019（令和元）年には58.1%（高等学校への進学率は98.8%）になり、進学率そのものは5倍を超える。また、2018（平成30）年度の教員免許状取得者は約21万3千人、同年の公立学校教員採用選考試験の受験者総数が約16万人、採用者総数は約3万3千人、全体で4.9倍という数字が示されている。試験区別では、小学校3.2倍、中学校6.8倍、高等学校7.7倍、特別支援学校3.5倍、養護教諭6.7倍、栄養教諭7.4倍などであり、この数字から見ても「でもしか先生」の時代では考えられないほど採用の厳しさがうかがえる。

このところ、「教育ルネサンス」ということばに触れることがある。ルネサンスとは「再生、復活、復興」を意味し、本来は文化運動を指すことばであるが、あえて教育に使用する場合、それは現在の学校や教育の世界にさまざまな問題が起こるからであろう。

日本の教師は多忙を極める。2019年に公表されたOECD（経済協力開発機構）による国際教員指導環境調査（TALIS）調査報告（5年毎に実施）によると、中学校教員の1週間の仕事時間は、調査した先進国のなかで最も長いという結果である。一方で授業時間の合計は一番短く、その代わりに部活動などの課外指導、事務業務は参加国で最長だった。小学校教員は、仕事時間、事務業務、授業準備が最長だったのである。

なぜ、このように日本の教師は多忙なのだろうか。教師の本来の仕事は子どもたちへの授業であるはずだが、それは勤務時間の3分の1にすぎない。さまざまな理由が考えられるが、問題視されていることのひとつは、生徒指導に加え、会議への参加や提出書類の作成など学校運営にかかわる仕事の多さである。教師の長時間勤務なしには、学校運営が成り立たないのが現状である。もっと子どもと向き合いたいと思うのは教師の本音であろうが、現実には日常業務の過多のため指導に集中できない教師が多く、個人的な時間を削ってでもやり続けようしているのが現状である。自分のキャリア・アップに十分取り組めない、保護者との対応が難しいなど、

責任感と使命感が強い反面、能力にかかわる自己評価が低く、ストレスが溜まってバーンアウトする教師、体罰へエスカレートする教師も目立つ。

それでも「青年は教師をめざす」のである。こんなエピソードがある。私が、教育心理学関係の学会に参加していたとき、1人の女性がニコニコして私に近づいてきた。そして「先生、こんにちは」と話しかけてきたのである。いろいろ話を聞くと、その女性は中学校の教師で、大学の教職課程で私の授業を履修したという。2年間の長期研修の機会を得たので、現在某国立大学大学院の修士課程で勉強しているのだそうだ。修士論文を提出して、修了後はまた現場で頑張りたいと生き生きと語ってくれたのである。とても嬉しくなって、しばらくの間、大学や大学院、中学校、研究の話などで盛り上がった。

教師は魅力ある職業のひとつである。憧れだけでは教師になれないのはもちろんだが、その憧れが強い動機づけになって日々の努力へつながっている。戦後から今日まで、壺井栄の小説「二十四の瞳」(1952年)、日本テレビドラマ「熱中時代」(1978年)、TBS テレビドラマ「3年B組金八先生」(1979年)、TBS テレビドラマ「スクール☆ウォーズ」(1984年)、フジテレビドラマ「GTO」(1998年)、日本テレビドラマ「ごくせん」(2002年)、TBS テレビドラマ「ドラゴン桜」(2005年)など、教師や生徒を主人公にした話題作が社会に広がった。これらの作品から教師のイメージが変化し、教師を志す青年の気持ちを動かしていったのであろう。

現在、日本では小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校などに勤務する教師の数は約110万人である。教員免許状の取得をめざして、大学の教職課程を履修する学生は多く、教職課程での学びに力を入れている大学も多い。厳しいながらも教師の道へ門戸が広がっているため、若い教師が増えることによる教師全体の若返りが期待される。介護等体験や教職実践演習、特別支援教育を含むカリキュラムの増加、教員免許状更新講習制度の導入など、教師を取り巻く環境は確実に新たな展開へ進んでいる。苦しいときもあるだろうが、大学生には信頼され愛される教師をめざしてほしいものである。

日本体育大学スポーツ文化学部 教授

藤田 圭一

# 1 特別支援教育とは

## 学習のポイント

1. 特別支援教育とはどのような教育かを学ぼう。
2. 特別支援教育とインクルーシブ教育を知ろう。

## 話しあってみよう

近年では、「障害」でなく「障がい」と表記されていることもある。これはなぜなのか話しあってみよう。またそれについて自身はどう考えるか、考えをまとめてみよう。

## 国際生活機能分類

ICF：International Classification of Functioning, Disability and Health

## 調べてみよう

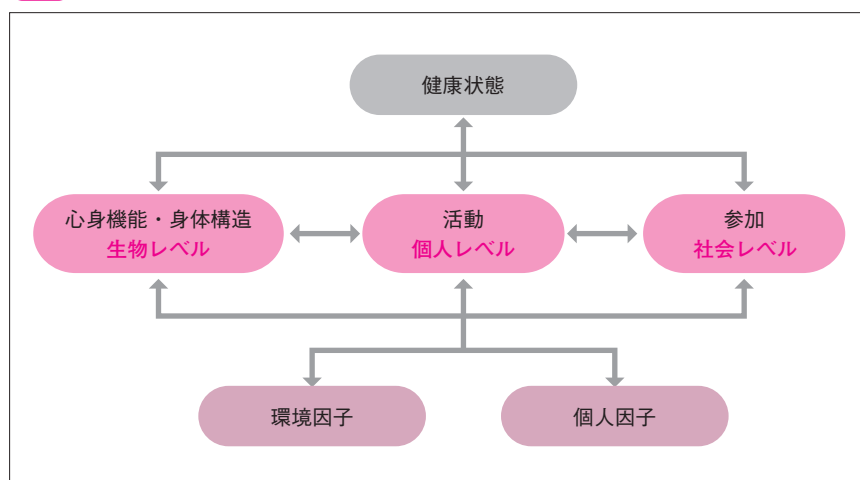
障害の概念の変遷を学ぶため、ICFの前身となるICIDHについても調べてみよう。

## 1 障害の概念

「障害とは何か」と尋ねられて何と答えるだろうか。広辞苑(第6版)では「身体器官に何らかのさわりがあって機能を果たさないこと」と説明されているが、生活のなかで「障害」という言葉をそれ以上にあまり深く考えることなく多用しているのではないだろうか。しかし、ひと口に障害といっても、**障害の概念は時代とともに、また社会の考え方によって変遷してきたことを知っておこう。**

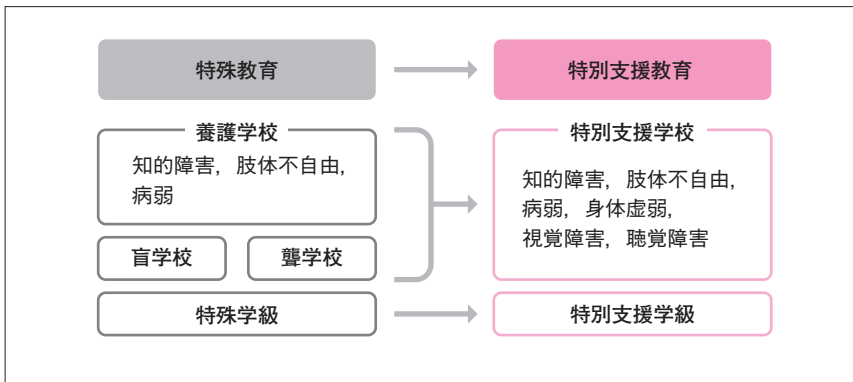
障害の概念は、世界保健機関(WHO)において示されており、日本をはじめ国際社会ではその考え方に追随している。WHOでは、2001年に新しい障害観として**国際生活機能分類(ICF)**が示された(図1)。それまでの障害の考え方は、生物学的な障害があると能力障害に繋がり、それが引いては社会的不利となるというものであり、障害をマイナス的な観点として捉えられていた。それに対して、ICFでは、障害を考えるとときに、その人がもっている健常の心身機能・身体構造・参加状況さらにはプラスの環境因子に重点を置いてみなければなら

図1 国際生活機能分類



(厚生労働省、『国際生活機能分類—国際障害分類改訂版』2002を参考に筆者作成)

図2 特殊教育から特別支援教育へ



ないことを示しており、**障害のマイナス面よりもむしろプラス面を重視するという立場に立っている。**

## 2 特殊教育から特別支援教育へ

日本では2007年に、それまでの特殊教育から特別支援教育へと制度が変更された(図2)。特殊教育では、3つの障害種別(知的障害・肢体不自由・病弱)の養護学校と盲学校、聾学校に分かれていたものが、特別支援教育では、「特別支援学校」という枠組みに統一された。また、特殊学級は特別支援学級へと名称が変更された。そして、**特別支援教育への変更において最も重要な点は、従来の特殊教育の対象から外れていた学習障害(LD)、注意欠如多動性障害(ADHD)、高機能自閉症などの発達障害を特別支援教育の対象として位置づけたことである。**これらの発達障害の児童生徒は知的障害を伴わないことが多いため、これまで通常学級に在籍していたが、通常学級では適切な支援が受けられなかった。そこで、特別支援教育では、特別な支援を必要としている児童生徒の一人ひとりの教育的ニーズに応じて支援する教育をめざし、発達障害の児童生徒への支援体制を整えることになった。

LD : learning disabilities

ADHD : attention-deficit hyperactivity disorder

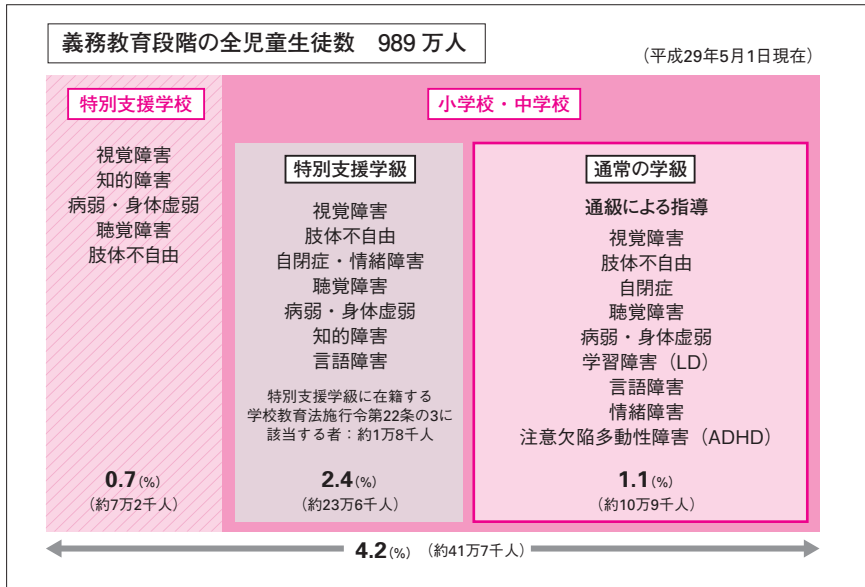
### 特別支援教育の構造

次に、特別支援教育全体の構造をみてみよう(図3)。**特別支援教育を行う場として、特別支援学校、そして通常の小・中学校にある特別支援学級と通級による指導がある。**

**特別支援学校**は、障害の程度が比較的重い子どもを対象として教育を行う学校である。公立特別支援学校(小・中学部)の1学級の標準人数は6人であり、対象障害種は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱である。

📌 特別支援学校

図3 特別支援教育の対象の概念(義務教育段階)



(文部科学省. 日本の特別支援教育の状況について. 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議. 2019を参考に筆者作成)

特別支援学級

**特別支援学級**は、障害のある児童生徒のために小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級であり、1学級の標準人数は8人である。知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害の学級がある。

通級による指導

**通級による指導**は、小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、週に1～8時限の頻度で通級指導学級などに出向いて、障害に基づく種々の困難の改善・克服に必要な特別の指導を受ける教育形態である。対象とする障害種は言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由および病弱・身体虚弱である。

このように、**特別支援教育は、障害のある児童生徒について、一人ひとりの**





教育的ニーズを把握し、障害に応じた適切な指導や必要な支援を行うことによって、その可能性を最大限に伸ばし、自立と社会参加に必要な力を培うことを目的としている。これを実現するためには、障害の状態などに応じて、特別な配慮に基づく教育課程や教材の作成、専門的な知識や経験をもつ教職員の配置、障害に配慮した施設・設備の整備などが必要である。特殊教育から特別支援教育への変更が、障害のある児童生徒にとってQOLを高めるための大きな一歩となることが期待される。

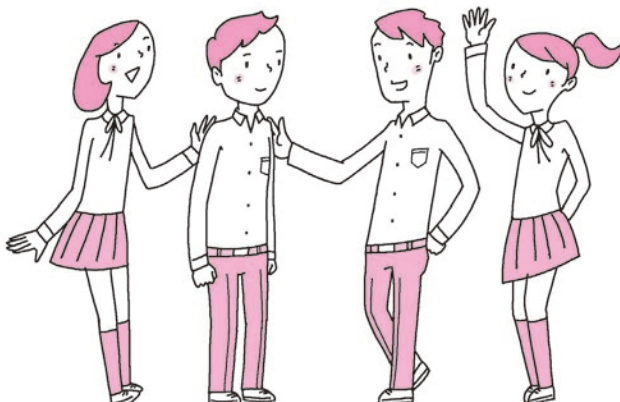
QOL : Quality of Life

## 3 インクルーシブ教育

### インクルーシブ教育とは

インクルーシブ(inclusive)は「包括的な」という意味であり、**インクルーシブ教育とは、障害のある者となない者を包括して共に学ぶことを表している。**以前からインクルーシブの考え方は唱えられていたが、1994年のサラマンカ声明において教育理念としてのインクルーシブ教育を提起したことにより、一躍、国際的に注目されることになった。さらに、2006年に「**障害者の権利に関する条約**(以下、**障害者権利条約**)」が国連総会で採択されたが、この障害者権利条約の第24条の1にインクルーシブ教育システムと明記されている(表1)。それによりインクルーシブ教育は、国際的な教育の枠組みとなった。

インクルーシブ教育システムについて文部科学省は「人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶインクルーシブ教育の仕組み」と説明している。障害者権利条約は、日本だけでなく世界各国の政府の合意を得たものであり、この条約のもとに提唱されているインクルーシブ教育は国際的な潮流としてさまざまな国で実践されている。この国際的な時代にあって、日本でもインクルーシブ教育が行政の主導のもとに進められている。



### サラマンカ声明

1994年にスペインのサラマンカで、ユネスコとスペイン政府によって開催された世界会議において採択された、特別なニーズ教育に関する声明。

### 障害者権利条約

文部科学省「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告1」, 2012

### 調べてみよう

障害者権利条約が2006年に国連で採択されてから、2014年に日本で締結されるまで、どんな歴史があったか調べてみよう。

2011年 障害者基本法改正  
2012年 障害者総合支援法  
2013年 障害者差別解消法  
2013年 障害者雇用促進法改正

表1 障害者権利条約におけるインクルーシブ教育システムに関する条文

第24条

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度(an inclusive education system)及び生涯学習を確保する。(後略)
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
  - a. 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと(not excluded from the general education system)及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
  - b. 障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること。
  - c. 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。
  - d. 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること。
  - e. 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること。

※第24条の1に書かれている「あらゆる段階における障害者を包容する教育制度(an inclusive education system)」をインクルーシブ教育システムと呼んでいる。

合理的配慮とは

インクルーシブ教育システムにおいて重要な概念に「合理的配慮」がある。障害者権利条約の24条の2にも「障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている」と書かれている(表1)。

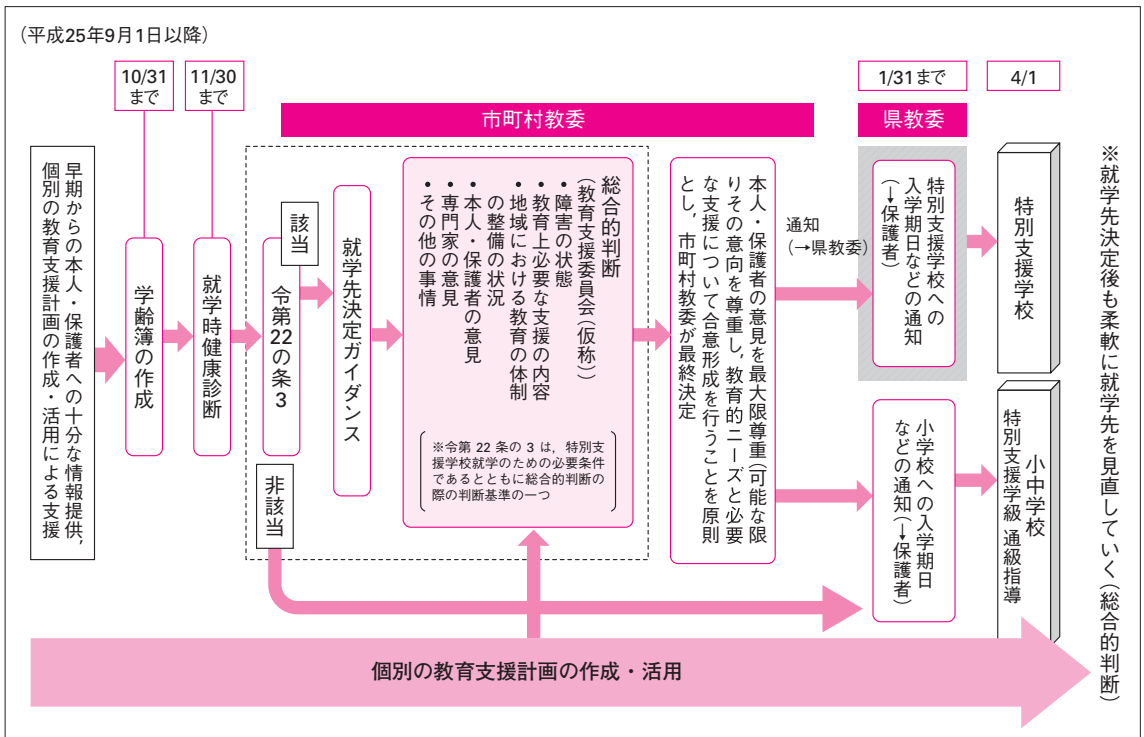
インクルーシブ教育において、障害のある子とない子が共に学ぶということは、両方の子どもに客観的に同じ質や量の教育を与えることではない。障害のある子どもの特性や障害由来のデメリットに対する合理的配慮を行うことによって、どの子どもも自分の教育的ニーズに的確に答えてもらうことこそが、共に学ぶインクルーシブ教育にとって重要な点である。

ところで、インクルーシブ教育が障害のある者とない者が共に学ぶことであるなら、障害のある子どもだけを対象にした特別支援教育はインクルーシブな対応ではないという意見がある。この問題に対して、文部科学省(特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告1, 2012)は、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備す

合理的配慮

「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」(特別支援教育の在り方に関する特別委員会, 2012)。

図5 障害のある児童生徒の就学先決定について



(文部科学省、小中学校等への就学について2019.)

ることが重要である。小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である」と説明している。

## 4 就学のプロセス

幼児期の障害のある子どもの多くは、保育所、幼稚園、認定こども園などの保育機関に入園するが、どの機関が適しているかを判断する公的に統一した基準があるわけではなく、保護者が希望した保育機関が受け入れを認めたときに入園が決定される。それに対して、小学校に就学するときには、市町村の教育委員会によって一定の基準のもとに就学先に対する総合的判断が行われる。

### 就学先決定までの流れ

就学先決定までの具体的な流れを図5に示す。まず小学校に就学が予定されている子どもは、全員が学齢簿に登録され、**就学時健康診断**(以下、就学時健診)を受診する。この就学時健診は、市町村の教育委員会によって、就学の前

🔗 就学時健康診断

# 7

## ASDの理解と支援

### 学習のポイント

1. 「自閉症」という概念と、その原因にまつわる歴史的経緯について学ぼう。
2. 自閉スペクトラム症児の多様性と、指導する側の限界について考えてみよう。

### 1 概念

自閉症という診断概念は1943年、アメリカの精神科医カナー(Kanner, L.)が「聡明な容貌・常同行動・高い記憶力・機械操作の愛好」などの特異な症状をもつ症例を報告し、autismと命名したことが最初であるとされている。ただ、このautism(自閉症)という診断概念は、歴史的に大変な紆余曲折を経て、さまざまな呼び方、たとえば、「自閉症」「広汎性発達障害」「自閉スペクトラム障害」と言われ、そして最近のDSM-5の定義では自閉スペクトラム症(ASD)と呼ばれるようになっていく。また、高機能自閉症としてのアスペルガー症候群もいわゆる「自閉症」に類する概念として認知されている。

このように「自閉症」がさまざまな呼ばれ方、あるいは診断概念で捉えられてきた理由は自閉症の「症状」(症状ではなく、その人の特性、あるいは個性として考えようとする流れも出てきている)が一人ひとり、変化に富むためである。これは現象面としては「自閉症」のある子ども、あるいは成人の行動が、それぞれ一人ひとり違って、非常に多彩な行動として表現されること、つまりスペクトラム(虹の色成分のようにグラデーションをもった一連の変化パターン)として捉えるべき特性があることを意味している。

こうした一般の人の行動パターンからは多少、あるいはかなり異なった行動特性をもつがゆえに、自閉症の行動特性のある子ども、あるいは成人が社会生活を営むことには、多くの社会的な困難(障害)を伴う場合が多い。言い換えれば、他者(地域社会の仲間)から正當に、そして公正に自分の行動を理解され、受容されることが困難な場合があるのが現状である。

### 2 分類

自閉スペクトラム症の原因が現在ではまだ特定されていないため、自閉スペクトラム症を適切に分類することはあまり有益とはいえない。現在では自閉スペクトラム症は「自閉症」「広汎性発達障害」「アスペルガー症候群」などを含む

autism(自閉症)

自閉スペクトラム症

ASD : autism spectrum disorder

アスペルガー症候群

DSM-5

→p.56

**疾患概念**と考えられていて、脳が胎生期、周生期、そして幼児期に発達していく過程で起きた脳の機能および構造上の発達障害がその中核にある神経発達障害であると考えられている。

### 3 原因

自閉症の原因は前述のように、まだ特定されていないが、おそらく、1つの原因により自閉スペクトラム症が発生するのではなく、**多くの遺伝的な要因が複雑に関連し合い、脳の発達途上で起きた何らかの脳の機能障害が原因である**と考えられている。

#### 原因追究の歴史的経緯

ところで、自閉スペクトラム症の原因を追究する過程において、「自閉スペクトラム症にとって、脳の発達上の機能障害が重要な要因である」という考え方に到達するまでには、歴史的に悲劇的な紆余曲折があったことを忘れてはならない。自閉症のない一般人が自閉症のある子どもや成人本人が生き生きとできるように支援していくためには、この歴史的な紆余曲折を正面から見据えてその問題点をしっかりと理解しておくことはきわめて大切なことである。これを知らないと、また同じような過ちを犯すことになるため注意が必要である。その意味で、ここでは自閉症の原因が歴史的にどのように考えられてきたのかを概観する。

#### カナーの「冷たい母親説＝冷蔵庫マザー説」

1943年、アメリカの精神科医カナーが「聡明な容貌・常同行動・高い記憶力・機械操作の愛好」などの特異な症状をもつ症例を報告し、autismと命名したことはすでに述べた。その後の経過をみると、カナーが提唱した「**冷たい母親説＝冷蔵庫マザー説**」により自閉症の正しい理解がたいへん妨げられてしまった。少なくとも1950年代から1970年代はカナーによる「冷たい母親(冷蔵庫マザー)説」が世を席捲していた時代であった。

特に、日本ではカナーの冷蔵庫マザー説とともに、1970年半ばに、臨床医の発案による「母原病」という用語が流行し、喘息、不登校などに悩む子どもの症状と彼らのこころの問題の因果関係について、「こうした子どもが喘息などの症状を発症させた原因は母親の子育て方法に問題があるからだ」という考え方が世間に広く受け入れられた。この「母原病」という、かなりあいまいな疾病概念がまことしやかに独り歩きをしたことをきっかけとして、自閉症のある子どもをもつ母親は地域社会から著しい誤解と偏見で見られるようになった。

心身に障害のある子どもの特別支援教育に現在携わっている教諭、支援者、医療従事者、臨床心理士、臨床発達心理士などの職種のスタッフはもちろんの

久徳重盛、『母原病—母親が原因で増える子どもの異常』サンマーク出版、1979

#### 冷たい母親説

カナーは自閉症の原因は後天的で母親の愛情不足による心因性だと主張し、自閉症児をもつ母親を冷蔵庫マザー (refrigerator mother) と呼び、自閉症は不適切で温かさに欠けた子育てが原因と考えた。この考え方は後に否定されることになったが、当時のアメリカ、そして日本ではこのカナーの冷蔵庫マザー説が広く受け入れられてしまった。



こと、将来、特別支援教育の担い手として活躍しようとしている学生諸君はこの歴史的な悲劇を二度と繰り返さないように、十分に注意・配慮をすることが重要である。

### ラターの言語・認知障害説

時代が1970年代に入るとアメリカでカナーの「冷たい母親説」の基礎となっていた、情緒的要因説を否定する研究者がイギリスで現れた。イギリスの医師ラター(Rutter, M.)である。ラターは自閉症とは「器質的」な障害であるとして、**言語・認知障害説**を唱えた。この説をきっかけとして、自閉症の原因は心因論や親の養育態度が原因なのではなく、脳の発達に障害があって生じる症状であるという考え方にに基づき、遺伝学や神経学的な研究が急速に展開され、その結果として心理学の分野では**行動療法**がさかんとなった。

### 行動療法

#### TEACCH

「Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children」の略で、米国ノースカロライナ州で1972年以来実践されている自閉スペクトラム症のある子どもとその家族を対象とした生涯支援プログラム。

### ショプラーのTEACCHプログラム

さらに、アメリカのショプラー(Schopler, E.)がカナーの「冷蔵庫マザー仮説」に真っ向から反対し、行動理論と認知理論を合体させた自閉症支援プログラムを作り、「構造化」が重要であると主張した。彼は「自閉症とその関連する領域にあるコミュニケーション障がいの子どもたちの治療と教育プログラム」(TEACCH)を創設し、このTEACCHプログラムは自閉症児およびその支援者や保護者に恩恵を与え続けている。

### 神経科学の発展による変化

最近の20数年の間で、神経科学(脳科学)特に社会性や感情と脳の関係の研究が著しく発展してきているので、自閉症児の脳がわれわれ一般人と、どういった点で違う働きをしていて、またどのような点で共通点があるのか少しずつ明らかになってきた。

**自閉スペクトラム症のある子どもや成人は、われわれ一般人とは異なる理解の仕方・独特の方法でこの世界を認識し、把握しようとしている。**だからこそ、彼ら一人ひとりの脳の働き方を尊重し、脳の働きの総合的な姿としての自閉スペクトラム症の「こころの在り方」を尊重することが大切なのである。そして、「パーソン・センタード」な療育・教育的な支援を基軸として、自閉スペクトラム症のある子どもや成人を、われわれ一般人が決して出しゃばらずに、温かくそっと支える態度で彼らに寄り添って、ともに生きる道を見つけることが大切である。

#### パーソン・センタード

「パーソン・センタード」ケアは認知症に対する実践方法であり、「その人らしさ」(パーソンフッド)を重視し、その人の安らぎと安心感を尊重するケア。

## 4 特徴

自閉スペクトラム症の3大特徴は、以下の通りである。

1. 対人関係を作るのが苦手(社会的相互作用が不得意)である。
2. 他者とコミュニケーションを取るのが苦手である。
3. 同調行動と呼ばれるようなパターン化した興味や行動があり、それらの興味や行動へのこだわりがたいへん強い

※たとえば、いつも同じルートを通り、同じ食堂に同じ入り口から入り、同じ席に座らないと落ち着かない。同じ服を着ないと不安になる。身体を揺らす、指をばちばちやり続けるなど特定の行動をいつまでも繰り返す。

さらに、感覚がたいへん過敏で、音や香り、色彩、衣類のテクスチャー(感触)に鋭敏であったり、他者に触られることを嫌ったりする。一方、感覚が普通よりかなり鈍感な場合もあり、汚れていてもまったく気にならないとか、普通の人であれば、熱くてとても飲めないような温度のお茶を嬉しそうに飲み込むなどの行動を示すこともある。ただ、一般人でも程度の差はあるものの、それぞれにこだわりがあるのは通常であるので、特に、**自閉症児のこだわりを「異常」とか「症状」としてレッテル張りをすることは慎重にする必要がある。**

また、自閉スペクトラム症は知的障害とは診断概念としては異なるが、自閉スペクトラム症のある子どもには知的障害を伴うケースが多数あるのも事実である。

自閉症は約100人に1人程度の割合で存在すると報告されている(アメリカの疾病予防管理センター CDCの最新の調査では68人に1人)。

## 5 教育課程

### 自閉スペクトラム症の基本パッケージ(3つの柱)

自閉スペクトラム症の教育課程は、歴史的に考えると小学校、中学校に設置された学級がベースとなっているため、小学校、中学校において対象となる児童・生徒の所属する学年に準ずる教育課程が基本となる。つまり、**①「各教科などの指導」を基本として、②「自立活動の時間」、さらに③「交流および共同学習」を3つの柱としてこれらを1つのパッケージとして考える。**また、特別支援学校指導要領を参考にして、学級や児童・生徒の実態に応じた教育目標や教育内容をそれぞれの学校で決める必要がある。

最近では、自閉スペクトラム症のある児童・生徒の小学校・中学校卒業後の社会参加や自立(就職)なども考慮する必要性から、学習上の困難さだけでなく、日常生活上の困難、特に他者とのコミュニケーション行動の促進を目的と

言語の発達が遅れる場合、あるいは一応言語発達が順調に進んでいながら、自閉症の進展とともに、言語が急速に退化してしまうケースもある。また、発話が一般児童より遅れ、あるいは変わった言葉の使い方をする場合もある(反響言語:エコーリア)。

CDC : Centers for Disease Control and Prevention

した指導を「**自立活動の指導**」として取り入れる学校が増えてきている。自立活動の授業数については、各児童生徒の障害の内容や程度に応じて適切に定めることとされている。ただ、授業の総時間数があらかじめ各学年に対して定められているので、自立活動の授業時間を増やせば、他の教科の授業時間数を減らす必要がある。そこで他の教科とのバランスを考えたうえで自立活動の目標や指導の内容を明記した個別の指導計画を作成することが必要である。

自閉スペクトラム症のある児童・生徒には、前述した3大特徴(p.87)がある。



そこで、教科の学習はもちろん必要ではあるものの、**彼らのこころの安定および安心感、そして彼ら自身が生き生きと自信をもって生活できるための工夫を最重要な教育課題としてあげることが大切となる。**その意味で、自立活動と交流、および共同学習の時間はたいへん重要な教育課程であると考えられる。

### 自立活動の指導

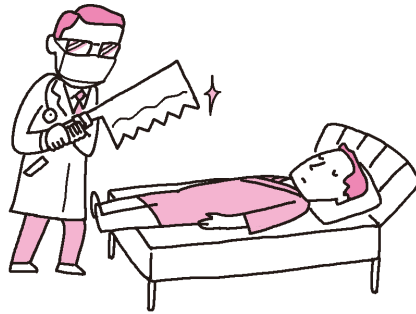
自立活動の指導は各教科(協註参照)などとの関連性を密接にもたせたうえで、自閉スペクトラム症のある児童・生徒一人ひとりの障害の状態や発達の様子(つまずきの内容)に応じて個別の指導目標を定め、指導内容を考慮して指導をすることが必要であり、同時に絶えず本人の笑顔や行動、そして理解度や安心感などを総合的に判断して、そうした本人から得られた情報(日頃の観察結果)を指導目標や指導内容に絶えずフィードバックをしながら、リアルタイムで現状に合わせて指導目標や指導内容を微調整することを忘れないことが重要である。

- ・小学校での教科：生活、国語、算数、社会、理科、音楽、図画工作、体育、家庭、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動
- ・中学校での教科：国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語、選択科目など、道徳、総合的な学習の時間、特別活動



### ベッドの長さに合わせて患者の足を切ってはならない

医学の分野で医学生に臨床医学を教える際に必ず言うことは、「ベッドの長さに合わせて患者の足を切ってはならない」ということである。つまり、自らが策定した教育方法を実施したところ、それに合致しない児童や生徒の行動が観察された場合には、「教育方法に合わない子どもだ」とレッテル貼りをするのではなく、「この子どもが幸せ感を感じていない教育課程なのだから、教育課程そのものを調整する必要がある」と猛省することが重要なのである。



### 各教科の指導

自閉スペクトラム症のある児童・生徒に対する各教科の指導を考える場合には、**第一に、その子どもに知的障害が伴っているかどうか、が検討課題となる**。知的障害を伴う子どもに対する教育課程に準拠した各教科の指導をベースとして行う必要がある。一方、知的障害を伴わない自閉スペクトラム症の子どもの場合には、各教科の指導は基本的に通常の学級に準ずるやり方で実施すればよい。以下の解説においては、知的障害を伴わない自閉スペクトラム症の子どもに対する各教科の指導を中心に解説する。

前述のように、自閉スペクトラム症のある児童・生徒に対しては、社会的なコミュニケーション行動の促進などを積極的に指導することが大切であるので、自立活動の指導の時間を十分にとる必要がある。そのため、各教科の授業時間数は必然的に減少することとなる。このあたりのさじ加減、言い換えれば、自立活動の時間と各教科の時間のバランスの取り方については、自閉スペクトラム症のある児童・生徒の行動観察を慎重に行い、同時に彼らの情緒の変化パターンを観察を行動観察と合わせて実施したうえで、各児童・生徒の障害のありように応じた指導内容を臨機応変に検討・微調整をすることが重要である。

ただ、自閉スペクトラム症のある児童・生徒一人ひとりの個性(障害の状態)に合わせた適切な指導を計画するといっても、実際のところは、全体の指導時間枠が決まっているという制限のなかで、自閉スペクトラム症のある本人、一



自閉スペクトラム症のある児童・生徒を指導する教諭の方々および、これから教諭になろうとする学生諸君はこの限界を、決して忘れずに、自らが提供する教育課程が必ずしも本人に最適なものでない可能性があることは絶えず自省しながら彼らの教育実践に活躍することが重要である。

# 10

## 幼稚園等における特別支援教育

### 学習のポイント

1. 幼児教育・保育における発達課題の特徴、遊びの意義を理解しよう。
2. 障害のある子どもが集団のなかで過ごすための支援や配慮、関係機関との連携、保護者への支援などを学ぼう。

### 1 発達の課題と子どもの特徴

発達の個人差や障害の有無にかかわらず、子どもが健全に発達していくためには、栄養や睡眠、排泄などの生理的欲求が満たされ、衛生的で安全、快適に過ごせる環境に加えて、子どもが周囲の人々や事物など環境と関わり、さまざまな経験をしていくことが不可欠である。初めに、乳幼児期の子どもの発達の特徴や課題についてみていく。

#### 人との関わり

人の子どもは生まれた直後から、人の顔や話し声を好み、他者からの働きかけに反応するなど、他者と関わる欲求や能力を備えている。この欲求や能力を基盤にしながら、周囲の人々とコミュニケーションを繰り返していくなかで、子どもは生後半年くらいで特定の養育者(保護者や保育者など)に対して**愛着(アタッチメント)**という養育者に対する絆、信頼感を形成する。愛着の形成は、子どもの発達には不可欠のものである。人との関わりが適切になされず、愛着が上手く形成されないと、発達の問題を生じることがある。**安定した愛着**

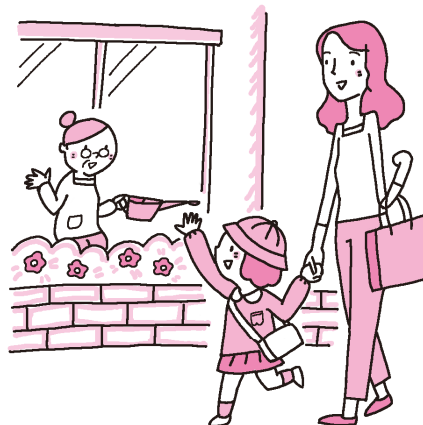
生命の保持(生理的欲求の充足や健康の増進)、情緒の安定といった、子どもが生きていくための必要な援助を、幼保連携型認定こども園、保育所においては養護という(幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針、2018)。

#### 保育者

保育者という資格や職名はないが、一般的に幼稚園教諭、保育教諭、保育士など、幼児教育・保育に携わる職員をまとめて保育者と呼ぶ。

#### 愛着の問題

乳児期にネグレクト(育児放棄)を受けたり、養育者が頻繁に変わるなど、不適切な養育によって、他者との交流や感情の障害が生じることがあり、反応性愛着障害と呼ばれる。



を形成するためには、特定の養育者が子どもに継続的に関わり、子どもの感情やシグナルに対して応答的に答えていくことが大切である。愛着が形成されると、子どもは養育者が近くにいることで安心感を得て、周囲の環境を積極的に探索することで、発達が促進される(安全基地)。

愛着は、保護者に対してだけでなく、保育者にも向けられる。保育者は、子どもが安心感、信頼感をもって園での生活が送れるように、子どもに応答的、共感的に関わり、子どもの思いを受け止めていくことが大切である。保育者と安定した愛着を形成することは、園における安定した生活だけでなく、後の小学校での適応にも影響することがわかっている。

## 環境との関わり

子どもは、人や物など周囲の環境に対して、積極的に関わり、それらを取り入れていくことで発達する。身の回りにあるさまざまなものを触って感触を楽しんだり、動かしてみても変化を楽しんだり、匂いや味を感じたりすることを繰り返していくなかで、物の性質や特徴などを理解していく。また、周囲の人との関わりの中で、他者との関わりや社会生活について学んでいくのである。

乳幼児が周囲の環境と関わる際に重要なのが、直接的で具体的な体験である。ピアジェ(Piaget, J.)が、この時期を**感覚運動期**、**前操作期**と称したように、乳幼児は、頭のなかでイメージしたり、目の前にない物について考えたりする力がまだ十分に発達していない。自らが直接環境に働きかけて、その動きや変化などを感覚として経験することが大切である。

## 発達の課題と発達の個人差

**発達の課題**(発達課題)とは、一般的にはそれぞれの発達段階で多くの人が経験し、達成や習得をすべき課題のことで、この課題を適切に解決することで、次の発達段階にスムーズに移行することができ、満足のいく人生を送ることができるものである。つまり、ある年齢段階で多くの人に共通し現れる発達の姿に合わせて設定された課題といえる。

しかし、幼児教育・保育においては、発達の課題についてそれとは異なった捉え方をすることが必要である。発達において必要とされる環境や経験は共通しており、それぞれの発達段階において共通の課題がある程度共有されているが、生まれもった資質や特性、それまでに育った環境などにより、発達には個人差がある。何歳くらいに何ができるか、何に興味や関心をもつのか、環境とどのように関わるのかは子どもによって異なっており、すべての子どもに同じ時期に同じ課題が現れるわけではない。幼児教育・保育においては、一人ひとりの発達の特性に応じた指導、援助をすることが求められる。そのため、**発達の課題を、一人ひとりの子どもの発達の姿、興味や関心、特徴に応じたその子どものそのときの課題と捉えることが大切である。**

### 安全基地

子どもが、愛着を向けている養育者が近くにいることで安心して、環境を探索しようとするのを、養育者を安全基地にするという。

幼稚園教育要領の総則において「教師は、幼児との信頼関係を十分に築き…」と述べられているように、幼児教育は子どもとの信頼関係を前提としている。

### 感覚運動期、前操作期

ピアジェは、人の発達を段階に分けて、2歳までを感覚運動期、2歳から就学前までを前操作期と呼んでいる。

### 発達の課題

発達の課題として代表的なものにエリクソン(Erikson, E.H.)やハヴィグースト(Havighurst, R.)の理論がある。

### 発達の原理

発達の個人差に加えて、発達の方向性、発達の連続性、発達の順序性という発達原理がある。

**表1** 幼稚園・認定こども園において障害や難病等の診断のある園児の人数の分布

区分	全体	私立	国公立
0人	29.4%	29.4%	29.4%
1人	18.1%	16.7%	20.3%
2人	14.5%	15.1%	13.4%
3人	8.8%	9.2%	8.2%
4～6人	17.4%	15.9%	19.9%
7～9人	5.0%	5.9%	3.5%
10～15人	3.5%	4.9%	1.3%
16～20人	0.8%	0.8%	0.9%
21人以上	0.3%	0.3%	0.4%
無回答	2.2%	1.9%	2.6%

**表2** 幼稚園・認定こども園において障害や難病等の診断はないが支援や配慮が必要な園児の人数の分布

区分	全体	私立	国公立
0人	10.4%	11.3%	9.1%
1～4人	43.4%	42.0%	45.9%
5～9人	24.8%	24.3%	25.5%
10～14人	10.6%	10.8%	10.4%
15～19人	3.2%	3.0%	3.5%
20～24人	1.3%	1.3%	1.3%
25～29人	1.5%	1.1%	2.2%
30人以上	0.8%	1.1%	0.4%
無回答	3.8%	5.1%	1.7%

(関東学院大学. 令和元年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態研究, 2020. を参考に筆者作成)

### 特別な支援を必要とする子どもの増加

現在、幼稚園などにおいては、障害のある子どもや、診断はないが特別な支援や配慮を必要とする子どもが増加している。幼稚園・認定こども園の68.4%に障害のある子ども(障害や難病などの診断のある園児)が在籍しており、85.6%に診断はないが支援や配慮が必要な子ども(障害や難病などの診断はないが支援や配慮が必要と園が考える園児)が在籍している(表1・2)。幼稚園などでは、障害のある子どもや特別な配慮を必要とする子どもへの指導や支援のニーズが高まっているのである。

幼稚園などで診断を受けている子どもの障害の種別としては、表3のように発達障害や知的障害の子どもが多いが、一部には肢体不自由や視覚障害、聴覚障害などの子どももいる(是枝, 角藤ら, 2018)。子どもの障害や特性によって、さまざまな対応が求められている。

是枝喜代治, 角藤智津子ら. 幼児期における特別なニーズのある子どもの支援に関する研究. ライフデザイン学紀要, 2018 :13(3), 107-31.

## 2 発達を促す生活や遊び

### 幼児教育・保育の基本的な考え方

次に、幼児教育・保育の基本的な考え方をみてみよう。幼児教育・保育は、「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これら

表3 幼稚園・認定こども園・保育所において診断を受けている子どもの状況

自閉スペクトラム障害	30.7%
知的障害	28.3%
注意欠陥多動性障害	11.9%
肢体不自由	6.3%
言語障害	5.7%
聴覚障害	3.3%
学習障害	2.0%
視覚障害	1.6%
その他	10.3%

(是枝喜代治, 角藤智津子ら, 幼児期における特別なニーズのある子どもの支援に関する研究, ライフデザイン学紀要, 2018: 13(3), 107-31.を参考に筆者作成)

を取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする」(幼稚園教育要領 第1章総則)とされており、生活や遊びを通して教育・保育が行われている。

## 遊びの意義

幼稚園教育要領の総則において「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」と述べられているように、幼児教育・保育は遊びを通して行われるものである。幼児教育・保育における遊びは、一般的に用いられる遊びとは意味が異なっている。小学校以上の学校や家庭においては、遊びは勉強や学習をしていない余暇活動という意味で用いられることが多い。一方で、幼児教育・保育においては、幼稚園教育要領に示されているように、**遊びは「重要な学習」であり、乳幼児は遊びを通してさまざまなことを経験し、学び、発達が促されるのである**、遊びこそが幼児教育・保育の本質であるといえる。

遊びを通しての学びについて、幼稚園における「泥んこ遊び」の事例から考えてみよう。

### 幼稚園教育要領の総則第2章に示すねらい

幼児教育・保育における保育のねらいおよび内容は、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5つの領域で示されている。

## 考えてみよう

夏のある日、保育者は園庭の一角の地面に水をまいて泥んこ遊びができる場所を作る。泥んこ遊び用の服に着替えた3歳児クラスの子どもたちが、園庭に出て泥んこのところに集まってくる。初めは、子どもたちはおっかなびっくり泥の上を歩き、足の裏で泥の感触を確かめているようだった。しばらくすると、子どもたちは泥んこのなかで、思い思いに遊び始める。足を泥に何度も沈めたり出したりしている子、足首まで泥がついて茶色くなった足を、「靴はいてるよ!」と言いながら保育者に見せてくる子、泥を手で握っていくつも団子を作っている子、泥を使って自分のお腹に模様を描いている子、泥をお互いの体に塗り合っただけで笑い合う子、泥のついた手を保育者の背中につけて手形をつけている子、どの子も楽しそうに遊んでいる。少し離れたところで、Aくんがひとり静かに泥を触っていた。保育者が近づき声をかけると、Aくんは、「こっちのほうが冷たいよ」と、木陰になっていた部分の泥を手にとって保育者のほうに差し出してくる。



一見すると子どもたちは泥のなかでただ遊んでいるだけに見えるが、子どもにとって多くの気づきや学び、学びにつながる経験がある。子どもは泥を触った感触や泥に沈む感触を味わったり、泥が体につくという経験をするなかで泥の性質や特徴に気がつき、学んでいる。また、泥で模様を描いたり、手形をつけるなど工夫して表現をしたり、どうやったら上手く泥団子ができるかを考えたりと、試行錯誤する様子がみられる。さらに、日向と日陰で泥の温度が違うことに気がついている子どももいる。このように、子どもは、遊びのなかで、環境に主体的に関わり、人や物、自然などの特徴や性質に気づいたり、やりとりを楽しんだり、どうすれば上手くできるか工夫したり、自分なりに表現したり、挑戦したりと、学びや学びにつながる体験をしているのである。保育者は、子どもが豊かな遊びを展開できるように指導、援助をすることが求められる。

## 環境を通しての指導，援助

幼稚園教育要領に、「幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」と述べられているように、幼児教育・保育は保育者が子どもに直接的に教えるものではない。乳幼児期は、自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身につく時期ではなく、直接的、具体的な体験をすることで発達をしていく。したがって、保育者が直接的な指示や指導をするのではなく、子どもがやってみたい、関わってみたいと思うような環境や、遊びが展開し、豊かな体験が得られるような環境を構成し、子どもの発達を間接的に促すという間接教育が行われるのである。

幼児教育・保育において、環境とは保育者や他児、地域の人々のような子どもの周りにいる人(人的環境)、玩具や物の配置、場所の設定(物的環境)、自然の草木や生物などの自然物(自然環境)、人びとの生活や暮らし(社会環境)を指しており、保育者も子どもにとっての環境の一部とみなされる。子どもが主体的に身近な環境に関わるように、子ども自らがやってみたい、面白そう、もっと経験したいと思えるような環境を構成することが求められる。

だからといって、子どもの興味関心に任せて、ただ遊ばせるということではない。保育者は、子どもにしてほしい経験や活動について教育的な意図をもって、子どもへの働きかけをしていく必要がある。一人ひとりの子どもの発達の状況やこれまでの姿を踏まえて、今どのような体験が必要なのか、そのためにどのような工夫が必要なのかを考えて、計画を立てて、環境を構成し、指導、援助をしていくのである。

## 障害のある子どもなどへの指導

障害のある子どもや特別な配慮を必要とする子どもへの指導においても、生活や遊びを通して、環境を通して行われる。幼児教育・保育は、一人ひとりの子どもに応じて行われるため、小学校以上の教育に比べて、障害のある子どもなどを他の子どもと区別することなく指導しやすいといえる。子どもの個人差や障害の有無にかかわらず、子どもが主体的に、生活や遊びに取り組み、豊かな体験ができる工夫をしていくことが求められる。一人ひとりの子どもの発達や特徴、できることとできないことを見極めて、その子に応じた場所や道具の設定、活動の提案、他児との関わりなどを設定していくことが大切である。たとえば、先ほどの泥んこ遊びの事例では、着替えることが難しい子ども、着替えや汚れることを嫌がる子ども、泥を触ることを嫌がる子どもなど、他の子どもと同様に活動に参加することが難しい子どももいる。そういった子どもがいる場合は、着替えの援助をしたり、汚れないで遊べる場所を作ったり、泥んこ以外の遊びができる環境を用意するなど、一人ひとりの特性に沿った指導や援助が求められる。

### 間接教育

#### 学校教育法に規定する目的および目標

幼稚園の目的は、学校教育法第22条において「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」と規定されている。幼稚園の目標は、同法第23条において5領域に相当する5つの目標が規定されている。